PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WYCHODZI 5 I 20 KAŻDEGO MIESIĄCA

NR. 8 20 KWIETNIA 1925 ROK IV

GŁÓWNA ZASADA „SZKOŁY PRACY“.

Dobrze jest zastanowić się nad podstawami t. zw. „szkoły pracy“. Jakkolwiek bowiem jest to niewątpliwie jeden z najważniejszych prądów w pedagogice współczesnej, jakkolwiek literatura, którą on wywołał, jest już w tej chwili wcale bogata, a głębsze jego wpływy zaznaczają się obecnie i w praktyce szkolnej, to jednak dotychczas jeszcze nie wszyscy pojmują go jednakowo, — co więcej, — nawet wśród jego najgorętszych zwolenników zaznaczają się bardzo nieraz znaczne różnice poglądów.

Zbytnio nas to dziwić nie powinno. Tak przecież bywa zwykle, gdy rzeczywistość przestaje zadowalać i rodzą się silne dążenia do jej zreformowania. Cóż dopiero, gdy chodzi o tak trudną i skomplikowaną sprawę, jak wychowanie młodych pokoleń. Niewątpliwie jednak do powiększenia chaosu w pewnym przynajmniej stopniu przyczynia się nazwa całego tego kierunku. Nazwa ta, którą zbyt pospiesznie przejęliśmy od Niemców, nie jest bynajmniej szczęśliwa, może bowiem naprowadzać na zupełnie błędne skojarzenia.

Istotnie, jeśli zwolennicy reformy wychowania przeciwstawiają szkole tradycyjnej „szkołę pracy“, jako ideał, ma-

jący się urzeczywistnić w przyszłości, to z tego ktoś nieświadomy rzeczy mógłby wyciągnąć wniosek, że w dawnej szkole nie pracowało się zupełnie, albo za mało, i dopiero w szkole zreformowanej ma się zacząć na dobre praca zarówno młodzieży, jak nauczycieli. Tymczasem tak nie jest, wszyscy bowiem wiemy dobrze, że właśnie skargi na przeciążenie pracą zwracają się przeciwko szkole tradycyjnej. Dowodzą one, że w tej szkole nietylko się pracowało, ale nawet, podobno, pracowało się nadmiernie. Jeżeli więc ta szkoła budzi niezadowolenie, to nie ze względu na brak pracy, lecz raczej ze względu na to, że ta praca i jej wyniki nie są takie, jakieby być powinny. A to już jest zupełnie inne zagadnienie. Dotyczy ono nie tyle istnienia lub nieistnienia pracy w szkole, co j a k o ś c i tej pracy.

Otóż na pytanie, jaką ma być praca szkolna, w nazwie „szkoła pracy" nie znajdujemy żadnej odpowiedzi. A tymczasem w tem właśnie pytaniu tkwi cała trudność naszego zagadnienia. Trzeba też stwierdzić, że zwolennicy „szkoły pracy" bynajmniej nie odpowiadają na nie w sposób zupełnie jednomyślny.

Niektórzy z nich sądzą, naprzykład, że najważniejszą wadą szkoły tradycyjnej było to, iż praca w niej polegała prawie wyłącznie na uczeniu się książkowem. Temu rodzajowi pracy przeciwstawiają oni pracę ręczną i w jej wprowadzeniu do szkoły skłonni są upatrywać istotę całej tej reformy nauczania i wychowania, o której teraz tak głośno. Stąd wielkie zainteresowanie się pracą ręczną, jej metodą i wartością wychowawczą. Liczne dyskusje, jakie na ten temat oddawna już toczono, podsumował niejako współczesny pedagog genewski, A. Ferrière, odczytując na II kongresie międzynarodowym wychowania moralnego w La Haye (1912 r.) następującą listę zalet pedagogicznych pracy ręcznej:

A. Praca ręczna wpływa dodatnio na r o z w ó j c i e l e s n y młodzieży,
   1. zaspokaja bowiem tak wydatną u dzieci potrzebę ruchu mięśniowego,
   2. ćwiczy siłę ich mięśni,

3. uczy przystosowywać wysiłek fizyczny do oporu materjału i tą drogą sprowadza lepsze przystosowanie się dziecka do otoczenia.

B. Praca ręczna popiera również rozwój sił psychicznych młodzieży,
   1. dostarczając licznych pożytecznych i cennych wiadomości, a mianowicie: o właściwościach fizycznych wielu przedmiotów z otoczenia, o ich użyteczności ekonomicznej, o sposobie używania licznych narzędzi pracy;
   2. kształcąc siły intelektualne, a więc: zdolność obserwacji, porównywania środków, któremi się rozporządza z konkretnem zupełnie zadaniem, wyobraźni i fantazji, refleksji, a wraz z nią początków naukowego myślenia;
   3. sprzyjając ogólnemu rozwojowi psychicznemu przez koordynowanie sił fizycznych i umysłowych, ich przystosowywanie do otoczenia, wyrabianie zmysłu estetycznego.

C. Praca ręczna przyczynia się do rozwoju moralnego i społecznego młodzieży, rozwija bowiem w niej:
   1. rzetelność w pracy,
   2. uczciwe współzawodnictwo,
   3. zaufanie do własnych sił,
   4. poszanowanie pracy ludzkiej,
   5. altruizm i
   6. solidarność, wynikające z nieustannej współpracy z kolegami,
   7. wreszcie przez wszystkie te wpływy urabia charakter moralny wychowanków.

Jak stąd widać, współczesny świat pedagogiczny przywiązuje wielkie nadzieje do pracy ręcznej w szkołach ogólno-kształcących, przedewszystkiem zaś elementarnych. I trudno twierdzić, aby te nadzieje były pozbawione głębszego uzasadnienia. Praca młodzieży w szkole tradycyjnej była istotnie zbyt jednostronnie książkowa i skutkiem tego za mało odpowiadała zainteresowaniom zwłaszcza dzieci z niższych oddziałów szkoły elementarnej. Wprowadzenie

obok niej pracy ręcznej w różnych jej postaciach oraz wycieczek, jest jak gdyby wpuszczeniem strumienia świeżego powietrza do mocno już zatęchłej atmosfery szkolnej.

A jednak myliłby się z pewnością ten, ktoby sądził, że praca ręczna już przez to samo, że jest pracą r ę c z n ą, może być uważana za jakiś cudowny lek na wszystkie bolączki szkoły tradycyjnej. Czyż bowiem zawsze i wszędzie posiada ona te wszystkie zalety wychowawcze, które wyliczył A. Ferrière? Bynajmniej! Dość przypomnieć, czem jest praca ręczna dla współczesnego robotnika fabrycznego, aby się przekonać, że może ona być odczuwana jako przeszkoda do rozwoju wewnętrznego, skąd rodzą się tak charakterystyczne dla naszych czasów dążenia do ograniczenia czasu trwania pracy ręcznej i obniżenia jej jakości. — Zarzuci mi ktoś, że pracy robotnika nie można zestawiać z pracą ręczną młodzieży szkolnej ze względu na czysto mechaniczny charakter pierwszego rodzaju pracy. — Na to odpowiem, że praca ręczna również w szkole bardzo łatwo może się przekształcić w pracę czysto mechaniczną i zrutynizowaną, kto wie nawet, czy nie łatwiej od tak bardzo obecnie krytykowanego uczenia się z książek.

Jak zatem widzimy, nie o każdą pracę ręczną może chodzić zwolennikom „szkoły pracy“, lecz tylko o taką, która wywiera na młodzież dodatni wpływ wychowawczy. Tu jednak nasuwa się uwaga, że taki wpływ wychowawczy może wywierać nietylko praca ręczna, lecz również praca umysłowa z pracą rąk nie połączona, np. ćwiczenia w rachunku pamięciowym. Skoro zaś tak, to sposób zrozumienia „szkoły pracy“, któryśmy rozpatrywali dotychczas, musimy uznać za nie dość jeszcze głęboko wnikający w istotę całego zagadnienia. Główna zasada dążeń, występujących pod nazwą „szkoły pracy“, poczyna nam się odsłaniać dopiero obecnie. Nie chodzi w niej o to, czy w szkole ma przeważać praca umysłowa, czy ręczna, ale o to, a b y k a ż d y r o d z a j p r a c y u c z y n i ć b a r d z i e j w y c h o w u j ą c y m, n i ż n i m b y ł w s z k o l e t r a d y c y j n e j. S z k o ł a p r a c y — t o t a k a s z k o ł a, w k t ó r e j w s z e l k i e g o r o d z a j u p r a c a m a m o ż l i w i e

najwyższą wartość wychowawczą! a skoro tak, musimy się zapytać, od czego może zależeć wychowawcza wartość pracy? — Do odpowiedzi na to pytanie dojdziemy najprędzej, gdy rozróżnimy zawarte w pojęciu pracy momenty. Jest ich, jak sądzę, cztery. Po pierwsze każda praca musi posiadać pewien *cel*, który ma osiągnąć; po drugie osiągnięcie tego celu musi być połączone z przezwyciężeniem pewnego *oporu* fizycznego lub pewnej *trudności* (moralnej, logicznej); po trzecie, osoba pracująca musi się zdobyć na dłużej nieraz trwający *wysiłek* w celu przezwyciężenia owego oporu, lub owej trudności; wreszcie, po czwarte, wysiłek ten musi się zakończyć jakimś *wartościowym wynikiem*. Cel, opór, wysiłek i wynik — to są cztery momenty, które możemy wykryć w każdej, jak mnie się zdaje, pracy.

O wartości pracy sądzimy zazwyczaj według jej wyniku. Tu jednak zachodzi bardzo ważna różnica pomiędzy pedagogiczną wartością i wszelkiemi innemi wartościami pracy. Gdy bowiem o ekonomicznej, artystycznej, naukowej wartości pracy sądzimy według tego, jaka jest wartość jej *zewnętrznego* wyniku, a więc wytworzonego towaru, dzieła sztuki lub odkrycia naukowego, to, sądząc o wychowawczej wartości pracy, bierzemy pod uwagę nie tyle wartość uczniowskiego wypracowania lub innego zewnętrznego jego wytworu (bezwzględna wartość tych wytworów jest zazwyczaj niewielka), co wynik *wewnętrzny*, polegający na udoskonaleniu się sił ucznia, dokonywającem się w nim pod wpływem jego pracy. Nie ulega bowiem wątpliwości, że zarówno siły ucznia fizyczne, jak umysłowe i moralne mogą pod wpływem pracy wzmagać się, doskonalić i organizować. Innemi słowy, praca może mieć wpływ na rozwój cielesny, umysłowy i moralny wychowanka, na stopniowe dojrzewanie w nim umysłu, charakteru moralnego i osobowości. Ten właśnie wynik pracy nazywamy *wewnętrznym* jej wynikiem w odróżnieniu od zewnętrznych wytworów działalności ludzkiej. Według tego wewnętrznego wyniku sądzimy o wychowawczej wartości pracy. Wartość ta będzie tem większa, im bardziej ten wynik wewnę-

trzny przyczyni się do osiągnięcia głównego celu wychowania, którym jest rozwinięta, dzielna i twórcza osobowość.

Po wyjaśnieniu tej sprawy musimy sobie teraz postawić pytanie, od czego zależy taki wpływ pracy na dojrzewanie w naszych wychowankach charakteru moralnego i osobowości. Pytanie to jest tem potrzebniejsze, że, jak już wiemy, nie każda praca ma wartość wychowawczą. Niewątpliwie bowiem zachodzą wypadki, kiedy praca albo nie wywiera dodatniego wpływu na rozwój wewnętrzny pracownika, albo nawet jest dla tego rozwoju przeszkodą.

Otóż na to pytanie sporo ciekawego światła rzucają już w tej chwili badania eksperymentalne nad zjawiskami ćwiczenia i wprawy. Nie potrzebuję obszernie tłumaczyć, iż związek pomiędzy ćwiczeniem i wprawą a obchodzącem nas w tej chwili zagadnieniem jest bardzo bliski, ćwiczenie bowiem, o ile tylko w niem występują cztery zaznaczone powyżej momenty, jest pracą, wprawa zaś, czyli następujące pod wpływem ćwiczenia udoskonalenie pewnej dyspozycji psychicznej lub psycho-fizycznej nie jest niczem innem, jak owym wewnętrznym wynikiem pracy, od którego uzależniliśmy jej wartość wychowawczą.

Szczególnie dla nas pouczającemi będą badania E. Meumanna, E. Eberta i P. Radosawljewicza. Dotyczyły one zjawisk wprawy głównie w dziedzinie pamięci.[1]) Wynika z nich niezbicie, że ćwiczenie tylko wtedy wpływa kształcąco na dyspozycje, gdy jest wykonywane z zainteresowaniem i wolą osiągnięcia pożądanego wyniku. Gdy zainteresowania i woli brakuje, wówczas nawet długotrwałe ćwiczenie może nie pozostawić po sobie żadnego głębszego śladu. Jest więc ono wówczas bezowocną stratą energji i czasu. Tak np. wielokrotne powtarzanie szeregu zgłosek, pozbawio-

---

[1]) E. Ebert u. E. Meumann: Über einige Grundfragen der Psychologie der Übungsphänomene im Bereiche des Gedächtnisses. Lipsk, W. Engelmann, 1904.

E. Meumann: Ökonomie und Technik des Gedächtnisses. Lipsk, Jul. Klinkhardt, 1911.

P. Radossawljewitsch: Behalten und Vergessen bei Kindern und Erwachsenen. Lipsk, Nemnich, 1906.

nych sensu, może nie doprowadzić do ich zapamiętania, o ile osoba podlegająca eksperymentowi nie zdaje sobie sprawy z tego, że ma się ich nauczyć na pamięć. Wystarczy jednak uświadomić ją, że to właśnie jest celem ćwiczenia i przez to samo skierować jej zainteresowanie i wolę ku temu celowi, aby pożądany wynik nastąpił po kilku dodatkowych powtórzeniach.

Ten prosty przykład wskazuje, jak wiele zależy od tego, jaki jest nasz stosunek do wykonywanej pracy. Bardzo często rozstrzyga on poprostu o jej wyniku. Jeżeli, mianowicie, praca jest dla nas obojętna, lub nawet nienawistna, to wówczas nie daje ona wartościowego wyniku wewnętrznego i wskutek tego traci całkowicie lub przynajmniej częściowo swoją wartość wychowawczą, co więcej, może się stać nawet przeszkodą dla wewnętrznego rozwoju jednostki. Czy potrzeba dodawać, że w takich wypadkach zazwyczaj obniża się również wartość zewnętrznego wyniku pracy? Mniej go jest wówczas na ilość, jego jakość się pogarsza. Natomiast praca, połączona z zainteresowaniem, płynąca z wewnętrznej niejako potrzeby pracownika, daje podwójnie wartościowe wyniki, bo stwarza i wytwory zewnętrzne o wyższej wartości i jednocześnie wywiera głęboki wpływ wychowawczy na pracującą z oddaniem się jednostkę. Tu też tkwi przyczyna, dlaczego bezwiednie inaczej cenimy mechaniczną pracę wyrobnika, pchającego swoją taczkę niechętnie, niedbale, a inaczej pracę artysty lub uczonego, w której on widzi cel swego życia, której się poświęca z głęboką miłością, dla której nieraz gotów ponieść nawet bardzo znaczne ofiary. Pierwszy poddaje się swej pracy, jak niewolnik tyrańskiemu panu — i to go poniża; drugi poświęca się jej, jak kapłan służbie Bożej, — i to go uszlachetnia. Że zaś nie tyle rodzaj pracy rozstrzyga o jej wartości, co stosunek do niej człowieka pracującego, o tem świadczy fakt, iż rzemieślnik średniowieczny umiał przez umiłowanie swego zawodu podnieść go do wyżyn artyzmu, gdy tymczasem niejeden już artysta i uczony wskutek braku głębszego zainteresowania dla swojej pracy obniżył ją do poziomu mechanicznego rzemiosła.

Uwagi te, dotyczące pracy ludzi dorosłych, można zastosować również do pracy młodzieży szkolnej, tem bardziej, że przy ocenianiu tej pracy bierzemy pod uwagę wyłącznie jej wartość wychowawczą. I ta praca może być odczuwana przez młodzież jako z zewnątrz jej narzucone i nienawistne, lub przynajmniej obojętne brzemię. A wówczas, chociażby ona była jak najlepiej wybrana i rozplanowana, wartość jej wychowawcza spada do zera, lub nawet poniżej zera. Lecz może być i tak, że praca młodzieży wyrasta niejako z jej wewnętrznej potrzeby, że ona w niej znajduje głębokie zadowolenie, że się w niej niejako wypowiada. Wówczas to mamy tę atmosferę radości, swobody i powagi, wśród której praca uzyskuje głęboki wpływ wychowawczy na młodzież szkolną. W jednym i drugim wypadku młodzież może mieć to samo zadanie do wykonania, ale jej stosunek do niego jest różny, — i ten stosunek przedewszystkiem rozstrzyga o wartości wychowawczej pracy szkolnej.

Że w szkole tradycyjnej na ogół stosunek młodzieży do pracy nie ułożył się pomyślnie, to chyba nie może ulegać żadnej wątpliwości. W każdym razie nie będzie mógł temu zaprzeczyć ten, kto dużo szkół zwiedzał, kto godzinami całemi przebywał w dusznej i ciężkiej atmosferze nudy szkolnej, kto zdaje sobie sprawę z tego, jak często praca zarówno młodzieży, jak nauczycieli bywa rzemieślniczem odrabianiem niemiłego obowiązku, nie opromienionego ani jednym błyskiem głębszego umiłowania, ani jedną iskierką żywszych zainteresowań! I tu jest najsłabszy punkt szkoły tradycyjnej, tu również najważniejsza bodaj przyczyna jej niepowodzeń. Jeżeli zwolennicy „szkoły pracy“ tę ciemną stronę naszego życia szkolnego krytykują, to mają świętą rację. Chcąc jednak zło usunąć, muszą oni szkole nudy i rzemieślniczego spełniania obowiązków przeciwstawić szkołę żywych i głębokich zainteresowań, szkołę radosnego wyrażania się młodzieży w miłej dla niej pracy.

Rozumiemy teraz jeszcze lepiej, na czem polega główna zasada „szkoły pracy“. Powiedzieliśmy już, że polega ona na dążeniu do nadania pracy szkolnej możliwie największej wartości wychowawczej. Obecnie możemy dodać, iż osią-

gnięcie tego celu zależy w pierwszym rzędzie od ustalenia pożądanego stosunku młodzieży do pracy szkolnej. Ten zaś stosunek jest stosunkiem głębokiego interesowania się pracą szkolną, oddawania się jej z zamiłowaniem, znajdowania w niej ujścia dla wzrastających stopniowo sił i gromadzących się doświadczeń. Jest to zatem stosunek c z y n n y, gdy tymczasem w szkole tradycyjnej młodzież bardzo często tylko biernie przyjmuje w siebie, co jej w gotowej postaci podaje nauczyciel lub książka.

Tej biernej postawie uczniów „szkoła pracy" chce przeciwstawić czynną ich postawę. Licząc się z ruchliwą naturą młodzieży, chce ona otworzyć jak najszersze pole dla jej aktywności. Pragnie ona więc ją wyzwolić z ławki szkolnej, w której szkoła tradycyjna ją więzi, zmuszając do pozostawania w bezruchu w ciągu długich godzin szkolnych. Klasy, zastawione ławkami, przeznaczonemi do siedzenia i niemego słuchania, usiłuje ona przeistoczyć w przestronne muzea, laboratorja i warsztaty szkolne. Młodzież ma w nich pracować nie w pojedynkę, lecz większemi i mniejszemi grupami, pomagając sobie nawzajem, poruszając się swobodnie, dzieląc się nieustannie nasuwającemi się spostrzeżeniami i uwagami. „Szkoła pracy" nie boi się ruchu i gwaru pracy, natomiast jest przeciwniczką sztywności urzędowej i całego tego zimnego i sztucznego rygoru, którym szkoła tradycyjna tak przedwcześnie, tak niepotrzebnie krępuje już sześcioletnie i siedmioletnie dzieci. To też „szkoła pracy" nie waha się otworzyć na oścież drzwi szkolnych i wyprowadzić przez nie młodzieży do ogródka szkolnego, do prac w polu, do wszelkich siedlisk ludzkiej pracy, na łono natury. Cały świat Boży chce ona, jednem słowem, uczynić warsztatem pracy wychowawczej w myśl słów Komeńskiego: „Trzeba, o ile tylko można, przyzwyczajać ludzi, iżby czerpali mądrość nie z książek, ale z nieba i ziemi, z dębów i buków, żeby sami poznawali i badali rzeczy, a nie uczyli się jedynie obcych obserwacyj i świadectw o rzeczach."[1]) (C. d. n.)

Warszawa. B. Nawroczyński.

---

[1]) Didactica magna, rozdz. XVIII, 28.

NAUCZANIE METODĄ „SZKOŁY PRACY“.

Tak wiele już dotąd o „szkole pracy“ napisano, tak dużo na ten temat wygłoszono referatów, a pomimo to sprawa rozwoju nowej metody nauczania posuwa się bardzo powoli i nie znajduje należytego poparcia w szerszem gronie nauczycielstwa. Przyczyny tego stanu rzeczy szukać należy jużto w silnie zakorzenionym konserwatyzmie naszym i przyzwyczajeniu do starych metod, jużto w programach szkolnych, krępujących nas przy wprowadzaniu choćby i rzeczy pożytecznych.

Jakkolwiek metoda „szkoły pracy“ jest tak naturalną i opartą na wrodzonych potrzebach dziecka i człowieka, to jednak wiekowe nawyknienie do werbalizmu tak się głęboko w nas zakorzeniło, że na wyłamanie się i wyzwolenie z pod jego jarzma nie możemy się zdobyć.

Wspomnę tu nawiasem o pomocy, jaką dajemy uczniom, o tak zwanych korepetycjach. Rozumiemy dobrze jej szkodliwość, a jednak środek ten, krzywdzący młodzież, świadomie polecamy i protegujemy.

Przy nauczaniu metodą doświadczalną, sprawa pomocy uczniom ogranicza się do wskazówek nauczycieli, do obustronnych pytań i odpowiedzi.

W życiu praktycznem zadania tego rodzaju rozwiązują się zupełnie naturalnie: kto nie może udźwignąć ciężaru kilkudziesięciokilogramowego, podnosi kilkunastokilogramowy. Uczącym się rzemiosł i zajęć fizycznych dają do ręki młot, łopatę, pług, hebel itp. narzędzia, i oni sami, wykonywując pracę, uczą się władania temi i zdobywają wiedzę i umiejętność, w zawodach tych zawarte. Przy nauczaniu metodą werbalną, podając uczniom wiadomości, które „jednem uchem wchodzą, a drugiem wylatują“, zapomina się o tem, że trwałą własnością umysłu człowieka staje się tylko to, co jest zdobyte samodzielnie mozolnem dociekaniem i trudem, co przenika głęboko do jego duszy i wsiąka w jego trzewia.

Mając na uwadze wyżej wymienione własności umysłu człowieka, metoda „szkoły pracy“ zdąża do tego, aby

uczniowie zdobywali wiedzę samodzielnie, możliwie na drodze własnego praktycznego doświadczenia. Metoda ta nie jest nowością; żyje ona i praktykuje się w wyższych zakładach naukowych, gdzie studenci, pracując w laboratorjach nad zdobyciem potrzebnej wiedzy samodzielnie i dociekając własnym umysłem różnorodnych praw natury, spędzają nieraz całe lata. Taż sama metoda zaprowadzona jest od niedawna w ochronkach naszych, gdzie dzieci, bawiąc się i ćwicząc się w pracy ręcznej, rozwijają bezwiednie swój umysł.

Szkoły średnie i powszechne jeszcze nie uznały tej metody za obowiązującą, jakkolwiek i tutaj postęp na tej drodze jest duży.

Przyczyną powolnego rozwijania się tej metody jest w pewnym stopniu brak ciekawości i ochoty do jej studjowania i stosowania. Najłatwiej jest zapędzić uczniów do ławek, przygrozić im i wypowiedzieć odpowiednie tematy, nie troszcząc się wiele o ich przyswojenie.

Nauczanie metodą doświadczalną wymaga znajomości nietylko jednego przedmiotu naukowego, lecz i wielu innych, gdyż wchodzi tu w grę koncentracja nauczania, przy której niemożliwym staje się podział na specjalności, szczególniej w szkole początkowej. Z tego wynika, że nauczyciel winien posiadać znajomość wszystkich przedmiotów, jakie wchodzą do programu szkolnego na niższym stopniu nauczania.

Metoda „szkoły pracy“ nie jest jedynie metodą nauczania; jest ona najlepszym środkiem wychowywania młodzieży. Nauczyciel, oddany zupełnie tej metodzie, staje się prawie nieodłącznym towarzyszem i przyjacielem młodzieży szkolnej. Musi on być z nią nietylko w klasie w czasie nauki, lecz i poza klasą, na podwórzu i na wycieczkach; musi dzielić jej radości lub smutki i stać się niewolnikiem otaczającej go młodzieży i dzieci, w całem tego słowa znaczeniu. Aby wychować młode pokolenie na dobrych obywateli, to opieka kilkagodzinna w szkole staje się niedostateczna. Należy młodzież otoczyć opieką pozaszkolną i zorganizować zajęcia szkolne w ten sposób, by młodzież

mogła przebywać w szkole nietylko część dnia, lecz by zajęcia w szkole pod okiem nauczycieli-wychowawców wypełniały jej cały dzień.

Tego rodzaju ciężkie obowiązki może wypełnić jedynie nauczyciel nie z nazwy, lecz z powołania, miłujący swój zawód, prawdziwy ideowiec, rwący się do pracy, jak dzielny żołnierz na bój. Tacy nauczyciele są i będą pionierami i twórcami nowego kierunku wychowania młodzieży.

Na dowód, że to nie są utopje i rzeczy niemożliwe do wykonania, mogę zapewnić, że już możemy liczyć tych dzielnych pracowników nie na jednostki, lecz na całe zastępy, a przy poparciu i wspomaganiu się wzajemnem liczba ta prędko wzrastać i olbrzymieć będzie.

Zasadniczym postulatem i istotą nowej metody nauczania jest wdrożenie uczniów do samodzielnej pracy, do zdobywania wiadomości drogą samoistnych badań i dociekań przy jak najmniejszej pomocy ze strony nauczyciela. Zaprządz siebie do pracy lub zmusić innych do niej bez uciekania się do represji można jedynie wtedy, gdy nas sprawa jaka czy przedmiot zainteresuje.

Wiadomą jest rzeczą, że gdy nas coś bardzo zajmie i głębiej poruszy nasz umysł, to tak długo myśleć o tem będziemy, dopóki tego zagadnienia nie rozwiążemy. Ze snu się zrywamy i pracujemy, szukając odpowiedzi na wątpliwości, powstałe w umyśle, i dociekając do źródła zagadek.

Z tego wynika, że najważniejszym warunkiem, zapewniającym niezawodne osiągnięcie dobrych rezultatów w nauczaniu, jest umiejętność zainteresowania uczących się.

O ile nie przedstawia trudności możność zainteresowania uczniów na krótki czas, o tyle trudniej jest utrzymać w napięciu zainteresowanie młodzieży przez cały okres nauczania szkolnego.

Ku rozwiązaniu tego zagadnienia i osiągnięciu celu mogą służyć różnorodne sposoby wychowawcze. Najważniejszym staje się umiejętne przedstawienie materjału naukowego w takiej formie, aby uczący się zmuszeni byli przyjmować udział w pracy bezpośrednio, osobiście, co stanie się możliwem przy starannem i umiejętnem skonkre-

tyzowaniu wszystkich dziedzin wiedzy. Tu już nie wystarczają obrazy i pokazy, oddziaływujące jedynie na wzrok. Należy dać pomoce naukowe w takiej formie, aby oddziaływały i na dotyk, na czucia wewnętrzne ucznia i zmuszały do pracy nietylko fizycznej, lecz co najważniejsza — do pracy myślowej. Do takich środków zaliczyć należy w pierwszym rzędzie ekskursje w połączeniu z pracami ręcznemi.

Na prace ręczne, bardzo jeszcze przez ogół nauczycielstwa niedoceniane, nawet lekceważone, patrzyliśmy dotąd, jako na przedmiot specjalny. Widzieliśmy w tym przedmiocie środek, rozwijający siły fizyczne, oko, dotyk, cierpliwość, dokładność w wykonaniu przedmiotów itp. Śledząc jednak przez dłuższy czas za rozwojem tego przedmiotu, badając jego wartość, przyszliśmy do przekonania, że kryje on w sobie skarby, przy nauczaniu niczem innem niezastąpione, że są one mocną i trwałą podwaliną, na której budować można olbrzymie gmachy.

Twierdzenie swoje opieram na długoletniem doświadczeniu własnem i na opinji tych kolegów nauczycieli, którzy prace ręczne uczynili tłem przy nauczaniu innych przedmiotów, oświadczając, że bez prac ręcznych racjonalna nauka jest niemożliwością. Z tych względów zrodziła się nieodzowna potrzeba jak najszerszego zaznajomienia się z tym przedmiotem. W wielu wypadkach nauczyciele sami dochodzą do tego przeświadczenia, że brak znajomości prac jest dużą przeszkodą w nauczaniu i chętnie zapisują się na kursy robót. Powoli przycichają skargi i żale na to, że skasowano specjalistów, uważając to dawniej za krzywdę, wyrządzaną szkolnictwu.

Jeżeli idzie o prace ręczne, to z całą otwartością wyznać należy, że to zarządzenie nie przyniosło żadnej szkody nauczaniu, lecz przeciwnie: a) uniknęliśmy niezdrowego stosunku pomiędzy nauczycielami, dzielącymi się na dwa obozy, jaki się wytwarzał przy egzystencji specjalności, na nauczyciela wyższego wychowawcę i podrzędnego, tak zwanego robociarza; b) cały ogół nauczycielstwa zniewolony został do bliższego zapoznania się z pracami, przez co zyskał

na poziomie wiedzy, co daje możność szybszego wkroczenia na drogę nauczania metodą doświadczalną.

I dziś dążymy do kształcenia specjalistów, lecz musi być przedewszystkiem nauczyciel fachowiec, umiejący uczyć nietylko robót, lecz innych przedmiotów i będący jednocześnie dobrym wychowawcą.

Obecnie już nie jednostki, lecz setki nauczycieli pogląd ten podzielają.

W dzisiejszych warunkach nauczania sprawa wychowywania młodzieży wysuwa się na plan pierwszy. Rozumiemy dobrze, że pożyteczniej jest mieć obywateli uczciwych i uspołecznionych, niż wykształconych łajdaków. Wszyscy powinni być dobrze wychowani, a wykształcić się mogą ci, którzy posiadają odpowiednie zdolności umysłowe, mózgi otwarte i przyrodzone skłonności do pracy intelektualnej dla zdobycia wiedzy wyższej.

Z tego powodu prace ręczne, jako czynnik wysoce uspołeczniający i znakomity środek wychowawczy, nabierają w nauczaniu szkolnem pierwszorzędnego znaczenia. Gdybyśmy od maleńkości wdrażali dzieci do pracy, dostarczając im odpowiednich materjałów, to, przy wrodzonych dążnościach człowieka do czynu i ruchu, wychowalibyśmy je na ludzi uczciwych i pracowitych i uwolnilibyśmy społeczeństwo od ciężaru utrzymywania próżniaków i darmozjadów. A prace ręczne, jak żaden zresztą przedmiot, posiadają jakąś szczególną siłę przykuwania do siebie, jakiś magnes, przyciągający nietylko dzieci i młodzież, lecz nawet starszych. Obserwuję to na kursach nauczycielskich, kiedy po całodziennych zajęciach i dwóch, a często trzech godzinach pracy wieczorowej jeszcze ciężko jest przerwać takową dobrowolnie, dopóki nie jesteśmy zniewoleni do jej porzucenia przez innych.

Korzystając z tego, że prace ręczne są tak nęcącym środkiem i wzbudzającym duże zainteresowanie młodzieży, staramy się je wprowadzić do nauczania, nietylko jako przedmiot specjalny, mający charakter odrębnego przedmiotu, jak to było traktowane dotąd, lecz jako środek, wiążący ze sobą wszystkie inne przedmioty, jako przedmiot

ogólno-kształcący. Odnosi się to przedewszystkiem do nauczania początkowego w pierwszych czterech latach nauki w szkole powszechnej.

Jak przekonamy się później nieco, byłoby zupełnie niecelowem wydzielanie i traktowanie prac ręcznych jako oddzielny przedmiot w pierwszych latach nauczania.

Nie wyłączając z programu celu wyrobienia oka i sprawności w palcach, bo to samo przez się przychodzi przy zajęciach ręcznych, mogą tu one być całkowicie przez przedmioty inne, wykładowe pochłaniane i tworzyć z niemi harmonijną całość.

W starszych klasach prace ręczne, nie tracąc charakteru pierwotnego przy nauce geometrji, przyrody, geografji, nauce o kraju, powinny spełniać drugą ważną rolę wyrobienia w młodzieży zamiłowania do zajęć fizycznych i do specjalnych zawodów. Pracownia szkolna występuje tu na widownię. W niej uczniowie winni znaleźć zajęcie nietylko w godzinach, objętych programem, lecz i w czasie pozaszkolnym.

Wzbudzenie w młodzieży chęci do pracy fachowej, nadanie jej właściwego kierunku i uzdolnienia jej do zawodów, w jakich ona pracować będzie w życiu — jest tak samo ważne, jak nauczanie czytania i rachunków; jest ono w życiu drugiem A B C dla uczącej się młodzieży, z której znikomy tylko procent kształcić się będzie wyżej, olbrzymia zaś większość pójdzie do rzemiosł i zajęć zawodowych.

Mógłbym przytoczyć szereg nazwisk chłopców i dziewcząt, kończących szkoły powszechne, którzy bez dokształcania się dalszego, zarabiają już na swe utrzymanie, nawet pomagają rodzinie, pracując jużto w zakładach introligatorskich lub krawieckich, jużto w założonych przez siebie warsztatach. Nawet w szkołach średnich chętniejsi i zdolniejsi w tym kierunku uczniowie oprawiają książki swoim kolegom za wynagrodzeniem. Nie przeszkadza im to zupełnie kleić bryły geometryczne, lepić dzioby i łapy ptaków i zwierząt, owoce i inne okazy na lekcjach przyrody, budować klatki i budki dla zwierząt, które hodują w szkole. W szkołach średnich nauczanie prac ręcznych iść winno

w porozumieniu z nauczycielami geometrji, przyrody, geografji i fizyki.

Przytem zaznaczyć jeszcze należy, że wszystkie poczynania nasze powinny się przystosowywać do sił i wieku uczących się, do czasu, tj. pór roku, w jakich zajęcia prowadzimy. Pamiętać również trzeba o elementarnych zasadach pedagogicznych: od łatwego do trudniejszego; mało, lecz dobrze; i jeszcze jedno: mało mówić, a dużo pracować.

Warszawa. Józef Przyłuski.

TYDZIEŃ SZKOŁY PRACY.

TYDZIEŃ SZKOŁY PRACY, urządzony staraniem Zarządu Poznańskiego Oddziału Okręgowego Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Polsce w Poznaniu od 3 do 7 marca rb., uważamy za jeden z najdonioślejszych wydarzeń w ruchu pedagogicznym miasta Poznania i województwa poznańskiego. Widzimy bowiem, że nauczycielstwo po pierwszych latach o niestałym kierunku dążeń przechodzi do okresu systematycznej — na długą metę — obliczonej pracy około budowy i odbudowy szkoły polskiej. Fakt ten stwierdzamy z wielkiem zadowoleniem, gdyż sami, jako wydawnictwo niezależne, służące wyłącznie sprawom szkolnictwa, niejednokrotnie zaznaczaliśmy swoje stanowisko, że najcenniejszem zadaniem nauczycielstwa — to praca nad podniesieniem polskiego szkolnictwa a najlepszą ku temu drogą — to praca nad własnem udoskonaleniem.

Że jedynie troska ta o dobro szkoły polskiej przyświecała inicjatorom przy urządzeniu „Tygodnia Szkoły Pracy“, podkreślił przy otwarciu „Tygodnia“ p. Sobolewski, prezes Zarządu, wskazując przytem na wysiłki zagranicy w dziedzinie szkolnictwa:

„Niemcy najzupełniej zdają sobie sprawę z tego, że dobra szkoła, a w niej doskonały nauczyciel, w bardzo poważnej mierze przyczynić się mogą do odrodzenia ducha niemieckiego, do odbudowy państwa, do stworzenia dawniejszej potęgi.

Czyż my, Polacy, nie powinniśmy wytknąć sobie tego samego celu? Czy nie powinniśmy dołożyć wszystkich sił, aby szkoła polska stanęła na jak najwyższym poziomie, aby stała się tą prawdziwą kuźnią przyszłych obywateli Rzeczypospolitej!“

Gdy p. Sobolewski w dalszem przemówieniu podziękował wszystkim, którzy przyczynili się do zorganizowania „Tygodnia Szkoły Pracy“ — Kuratorjum O. S. Poznańskiego, Inspektoratom Szkolnym i pp. prelegentom — oddał również hołd pamięci jednego z propagatorów idei „szkoły pracy“ w Polsce, przedwcześnie zmarłego, niestru-

dzonego pracownika na polu pedagogicznem, śp. Lucjana Zarzeckiego.

Tydzień Szkoły Pracy — to tydzień idealizmu nauczycielskiego! Oto takiemi słowami zwrócił się następnie kurator O. S. Poznańskiego, p. Bernard Chrzanowski do licznie zebranego nauczycielstwa i wzywał do wytrwania na drodze do szkoły polskiej i polskiego nauczyciela, wskazując na piękne postaci nauczycieli-idealistów, jakie nam przedstawia współczesny poeta Żeromski.

Szereg wykładów rozpoczął prof. Uniwersytetu Poznańskiego p. B. Nawroczyński odczytem zasadniczym o „szkole pracy", p. dr. W. Knapowska wygłosiła dwa referaty o zagadnieniach metodyki historji, jeden natury teoretycznej, drugi praktycznej; p. B. Ikert oświetlił sprawę elementarza z punktu widzenia „szkoły pracy", p. Przyłuski (Warszawa) przedstawił w dwóch wykładach naukę czytania i rachunków według metody „szkoły pracy", p. Mędlewska mówiła o przygotowaniu doświadczeń przyrodniczych w szkole powszechnej i ich wykorzystaniu, p. inspektor szkolny Poprawski podał w ogólnym zarysie rozwój historyczny idei „szkoły pracy", p. dr. Br. Kozłowski omawiał sprawę filmu naukowego, a p. Sobolewski stosunek robót ręcznych do „szkoły pracy". Ostatni wykład wygłosił p. prof. Nawroczyński o heurezie w nauczaniu. Prócz tych wykładów zawierał program „Tygodnia Szkoły Pracy" jeszcze kilka lekcyj praktycznych.

Redakcja „Przyjaciela Szkoły" poczyniła starania, aby udostępnić cenne wykłady „Tygodnia" jak najszerszemu ogółowi nauczycielskiemu. Niniejszy zeszyt przynosi pierwsze artykuły poświęcone zagadnieniu „szkoły pracy", jak również kilka uwag krytycznych naszego współpracownika o lekcjach praktycznych, przeprowadzonych w czasie „Tygodnia Szkoły Pracy". B.

NA MARGINESIE LEKCYJ WZOROWYGH „TYGODNIA SZKOŁY PRACY".

Demonstratorzy lekcyj wzorowych — nauczyciele z Poznania — usiłowali na kilku praktycznych przykładach przedstawić metodę nauczania według założeń „szkoły pracy". Lekcje te wykazały widocznie, że nowym prądom brak jest naukowego opracowania, zwłaszcza w dziedzinie metodyki, i, że wskutek tego zachodzą pewne niedomagania w ujmowaniu lekcyj: albo uczący szuka nowych dróg, z których sobie jeszcze sam jasno nie zdaje sprawy, albo usiłuje przystosować swoją rutynę do nowych haseł. I z tego właśnie powodu musiały się ujawnić w lekcjach owych braki, z których nietylko słuchacze, ale zapewne i uczący zdawali sobie sprawę, tem bardziej, jeżeli się weźmie pod uwagę fakt, że każdy z nich przeprowadzał eksperyment z dziećmi, które miał pierwszy raz przed sobą.

Ale te braki lekcyj równoważyły strony dodatnie, do których w pierwszym rzędzie należy zaliczyć intencje projektodawców i demonstratorów. Plusem jest również w niektórych lekcjach śmiało zarysowany kierunek pracy i nauczyciela i uczniów. To też ze strony nauczycielstwa należy się za to pradziwe uznanie.

Pierwszą lekcję prowadził p. Wł. Ikert. Tematem było ćwiczenie w czytaniu na podstawie poznanej litery „f" przy pomocy maszyny do czytania, której wynalazcą jest sam prelegent. Dobrą stroną tej lekcji było zademonstrowanie, w jaki sposób należy używać maszyny; dzieci same wyszukiwały litery, układały je w zgłoski i odczytywały, słowem uczyły się same, względnie pokazywały, co umieją. I na tę samodzielność pewną, o ile nie wyrodzi się w bezmyślne naśladownictwo, co u małych dzieci bardzo często zachodzi, godziłbym się. Natomiast na to, aby dzieci przez całą lekcję zabawiały się maszyną, godzić się nie można. Aparaty wszelkie mają to do siebie, że mechanizują pracę, a przecież w „szkole pracy" na to pozwolić nie można. Nie godzę się również na używanie takich sposobów nauczania i używania takich terminów, jak wygłoś „f-y", na „u", „o", „a" itd. To niema sensu; to mechanizm. Technika czytania tego nie wymaga. Dlaczego dziecko niema pisać całego wyrazu odrazu, jeżeli go wyszukało i jeżeli posiada znajomość wszystkich liter w tym wyrazie zachodzących? I te właśnie strony lekcji zaliczam do jej minusów. Lekcja p. Ikerta ze „szkołą pracy" nie wiele miała wspólnego.

Następną lekcję również z dziećmi klasy I. przeprowadził p. Sobolewski. Tę lekcję zaliczyłbym do lekcyj, znajdujących się na drodze właściwej. Mieliśmy tam nietylko wykorzystanie świata zainteresowań dzieci, ale i ich pracę samodzielną i szczęśliwie ujętą koncentrację nauki. Wprawdzie używanie tylko patyczków może także prowadzić do zmechanizowania prac ucznia, to jednak zgodziłby się na to można, o ile nauczyciel zręcznie w naukę wplecie rysunek i przeprowadzi umiejętną koncentrację. Zresztą na użycie plasteliny i wycinania uczący czasu nie miał, o czem zapewne w ciągu dalszej nauki nie zapomniałby. Na jedną rzecz jednak nie godzę się, mianowicie, na wyszukiwanie podobieństwa pomiędzy jakimś przedmiotem a kształtem litery, w tym wypadku pomiędzy laską a „j". Naprawdę takie naciąganie na nic się nie przyda, bo dziecko nie znajdzie podobieństwa ani pomiędzy „laską" a „j", ani pomiędzy „d" a „dudami", jak to przed dwoma laty miałem sposobność usłyszeć. Kiedykolwiek zachodzi taka rzecz, to mimo woli przychodzi na myśl jedna z nowel Prusa, w której nauczyciel upodobniał wielkie „B" do „precla". — A tego przecież poważnie Prus nie traktował.

Trzecią lekcję miał p. Dobrogowski z uczniami klasy III. z przyrody na temat: „Mysz domowa, polna i biała". Kierunek i tok lekcji pomyślany dobrze. W wykonaniu jednak nie umiał uczący zachować właściwej miary, bo obserwacji chłopców usiłował nadać charakter

badania naukowego. I ta właśnie przesada była złą stroną lekcji. Dziecko nie może zaobserwować u myszy, znajdującej się w szklanym słoju, ani rodzaju węchu i wzroku, ani uzębienia itp. własności. To można tylko albo dzieciom powiedzieć, albo drogą heurezy, w związku z jej sposobem życia od nich wydobyć. Uczący użył do tego książki. Uczniowie mieli przez odczytanie ustępu o myszach uzupełnić braki swej obserwacji. Z tem zgodzić się można. Jest to myśl dobra i nie nowa. Gdyby w lekcji tej zachowany był umiar odpowiedni, to możnaby o niej powiedzieć, że była na drodze, prowadzącej do „szkoły pracy". Uczący znalazł kierunek, brak mu jednak jeszcze wprawy, czemu się dziwić nie należy, jeśli się weźmie pod uwagę osobę prelegenta, mającego poza sobą już kilkanaście lat pracy i przyzwyczajonego do starych metod.

Ze względu na dobre ujęcie lekcji podaję w krótkości dyspozycję: 1) Obserwacja ogólna i zanotowanie jej wyników na tablicy. 2) Obserwacja szczegółowa przez grupy chłopców według podanych tematów z równoczesnem odczytywaniem tekstu. 3) Sprawozdanie z dokonanej obserwacji i pracy; składają je uczniowie wybrani do tego celu przez grupę. 4) Zebranie całości. 5) Lepienie z gliny, względnie rysunek myszy.

Następną lekcję ze śpiewu przeprowadził p. Janecki. Praca jego ma już swoją ustaloną opinję w Poznaniu. A co można zrobić z chłopcami 9-letnimi, to naprawdę, kto nie widział tego, nie uwierzy. Zapytany p. J., w czem leży sekret tego powodzenia, odpowiada krótko: w programach i w ich wykonaniu; robić to, co przepisują programy, które w całej pełni są wykonalne, a owoce każdy nauczyciel zbierać będzie.

Ostatnią lekcję miał p. Plewa z fizyki. Niestety na lekcji tej nie byłem obecny. Słyszałem tylko, że na ogół była udatną. Szkoda tylko, że wszystko było przygotowane, tak, że pracy samodzielnej uczniów nie było.

Poznań. E. Groele.

ŁĄCZENIE ZDAŃ GŁÓWNYCH W ZDANIE ZŁOŻONE.

(Lekcja w II oddziale.)

Najmilszemi lekcjami są lekcje, na żywem słowie oparte! Więc: wykład w II oddziale szkoły powszechnej? — Nie, nie myślę o wykładzie, lecz o owych miłych chwilach rozmów, względnie pogadanek z dziećmi, gdy klasa cała (dziatwa i jej nauczycielka), jako jednostka, twórczo poniekąd pracuje. Twórczo? Któż wytycza plan tej pracy? Kto strze-

że, by praca owa w tak licznem gronie jej twórców nie zeszła na manowce, zdążyła do określonego punktu? Gdzie tajemniczy dyrygent, kierujący harmonją pracy, powierzonej całemu zespołowi pracowników?

Cel lekcji ściśle określony..., owa droga, po której nauczyciel, świadomy celu przeprowadzi gromadkę dziatwy, celu nieświadomą, lecz z taką ufnością dążącą myślami, w ślad myśli nauczyciela.

Kierunek drogi wytycza więc umysł nauczyciela; jej szczegóły wytworzą dziecięce umysły, nieświadomie dążące do celu, umiejętnie skierowane doń przez nauczyciela.

Naturalnie, że chcąc poprowadzić umysły dziecięce, trzeba je przynęcić miłą treścią i jasną, a swobodną formą pytań i opowiadania.

Pytania należy tak formułować, by zmuszać dziecko do swobodnej, choć ściśle określonej odpowiedzi; dążmy do rozwiązania języka dziecka!

Podczas t. zw. „pogadanek“ nie poruszamy tematów, biorących treść z nieznanych dziecku dziedzin wiadomości; lecz opracowujemy w lekkiej formie rozmowy z dziatwą temat jej znany, choć nie zaobserwowany we wszystkich szczegółach. A więc, nie brak wiadomości, ale lękliwość i trudność wypowiadania się jest najczęściej powodem milczenia dziecka podczas swobodnych godzin „pogadanek“.

Podam plan lekcji gramatyki oparty na pogadance, opowiadaniu, których tematem zjawisko znane wszystkim, stare jak świat i jak on interesujące wszystkich, wiecznie stare, a świeże zarazem co roku: wiosna.

Wśród zleceń programu szczegółowego (oddział II.) A. Ćwiczenia gramatyczne i stylistyczne, c) spotykamy: „Łączenie zdań głównych w zdanie złożone“. To cel lekcji, której plan omówię.

Umysł każdego Polaka, bez względu na wiek, w wyczekiwaniu wiosny i w chwili jej powrotu, chętnie o wiośnie roi; rojenia te jakże chętnie ubiera w zdania!

Jest już przynęta: r o z m o w a o w i o ś n i e, pogodzie dni niedawno ubiegłych i dzisiejszego (data lekcji). Ile tu wyładowania owej, wrodzonej nam, słowiańskiej tęsknoty do

czarów wiosny! Wyobraźnią czujemy ciepło słonka, śledzimy skowronka wzbijającego się w niebiosy, zachwycamy się tonami jego pieśni. Wspominamy wycieczkę odbytą niedawno.

W istocie spozieramy na kwiaty leśne: są w klasie. Zmysły pomagają dzielnie wyobraźni. Jest nastrój dla ducha, więc twórczej pracy. Po chwili przycichają opowiadania dzieci, te miłe ich opowiadania, czerpiące treść z przeżyć faktycznych, lub przeżyć w dziedzinie fantazji (często trudno ową fantazję od prawdy odróżnić, dziwnie się to zlewa w umyśle dziecka i wierzmy, że w wielu wypadkach zlewa nieświadomie, czy też podświadomie).

Punkt I lekcji dobiega kresu, czyniąc miejsce II-mu: opowiadaniu nauczyciela tej np. treści:

„Królewiątko, słonko wiosenne zbudziło się wcześnie; takie rumiane, roześmiane, takie wesołe! Chodziło po niebie i patrzyło z góry na świat Boży, na jego cuda, piękności. Czego to nie widziało? Wszędzie zajrzało, niosąc światło i ciepło. Stanęło nad polem. Cóż ujrzeć tam mogło? (Wciągnąć dziatwę w ową pracę twórczą powiastki; wykorzystać w dalszym jej ciągu odpowiedzi dzieci.)

Zboże się zieleniło; takie młode zboże do trawy jest całkiem podobne i zwie się: ruń zboża. (Sposobność do wzbogacenia słownika dzieci.) Słonko grzało mocno, jakby pieściło ruń zboża.

Nad polem unosił się skowronek; wpatrzony w jasne słońce, śpiewał rozgłośnie.

Trzeba iść dalej — pomyślało słonko, stanęło nad lasem... wiecie, co ujrzeć tam mogło? Młode listeczki lub pączki drzew, a na ziemi kwitnące leśne kwiaty. Jakie? (Dzieci wymieniają znane; może same zrywały; były na przechadzce.)

Słonko, to królewiątko na niebieskim dworze poszło dalej... ujrzało staw, to swoje zwierciadło, lusterko. Przejrzało się w stawie. Takie jest cudne, świecące, stroi uśmiechnięte, jasne minki. W tem — wiatr zadmuchał. Słonko zgasło. Dlaczego? (Dzieci odgadną: jest za chmurą.) Przez chmurę przesyła światło na ziemię, jakby mówiło:

— Jestem tu, niedaleko, pamiętam o was, o całej ziemi; niech tylko chmura przejdzie, a zobaczymy się znowu!

Świat posmutniał. Wietrzyk biega wokoło i szemrze: sprowadziłem chmurę; przyda się i tu... i tam...

Pogłaskał ruń zboża, biegnąc przez pole; musnął wodę w stawie, już przegina główki kwiatów w lesie. — Pochylcie główki w dół — zaszumiał i już go niema: — szukajcie wiatru w polu!!

Krople, brylanty lecą z nieba! Deszcz wiosenny, rzęsisty deszcz rosi! W polu ruń zboża pochyla się lekko; marszczy się powierzchnia stawu. W lesie kwiaty pochyliły swe barwne główki. Krople deszczu szemrzą radośnie: Miły, ciepły deszcz wiosenny!"

Punkt III lekcji: Krótkie ujęcie treści opowiadania.

O czem mówiliśmy? O słonku, wietrze i deszczu. To pomocnicy wiosny. Dlaczego można ich tak nazwać? Słonko grzeje, wiatr sprowadza chmury, deszcz podlewa; wszystko rośnie, zieleni się, jest wiosna.

Punkt IV lekcji: Tworzenie zdań złożonych.

Zeszyty na ławkę! Napisz datę i obok niej tytuł: Wiosna.

Jak nazywają się pomocnicy wiosny? (Wymieniają.) Zapiszcie w zeszytach, ale każdą nazwę pomocnika wiosny napisz w osobnej linji i dużą literą. Ułożymy zdania o tych pomocnikach. (Napisane.) Odczytują.

Co robią ci pomocnicy? Jak pomagają? Omawiamy krótko ich pracę. Odsłaniamy tablicę, na której poprzednio napisaliśmy wyrazy: czasowniki, które wraz z rzeczownikami: słonko, wiatr, lub deszcz, utworzą zdania. (Np.: świeci, grzeje, dmucha, pada, wieje, rosi, pieści, głaska, orzeźwia.)

Na rozkaz nauczyciela dzieci dobierają wyrazy z tablicy do wyrazów, napisanych w zeszycie; łączą je, co do treści a więc tworzą zdania. Co powiesz o słonku? (Wyrazem z tablicy.) O wietrze? O deszczu? Zapisz na tablicy zdanie o słonku! Wy także dokończcie w zeszytach zdanie o słonku, dobierając sobie wyraz odpowiedni.

Tak samo postąpić ze zdaniami następnemi.

Po chwili i w zeszytach i na tablicy są napisane zdania o słonku, wietrze i deszczu. Odczytujemy je; zwracamy uwagę na kropkę, kończącą każde zdanie.

Te trzy prace tych pomocników wiosny, trzeba razem złożyć, by wiosna była na świecie. Złóżmy więc w całość, w jedno, te trzy zdania. Jakby to zrobić? Czytamy zdania z tablicy np. „Słonko grzeje" — o jest kropka! Kropka dzieli, a my złożyć chcemy; zmienimy ją na przecinek, a te-

raz po przecinku mała litera. Skreślamy dużą literę, piszemy małą; czytamy dalej: „wiatr dmucha“, znowu to samo: z kropki przecinek, duża litera zmieniona na małą; odczytujemy bez zmiany „deszcz rosi“.

Odczytujemy te trzy zdania, złożone w całość, w jedno. — Dzieci w swoich zeszytach złożą także trzy zdania w całość. Takie duże zdanie, złożone z kilku nazywa się zdaniem złożonem. To praca składania, złożenia zdania.

Punkt V. Teraz próba rozłożenia zdania złożonego. Odczytujemy zdanie takiej treści np.: „Chmura unosi się, krople spadają, kwiatek się cieszy“.

Odczytanie, określenie: to zdanie złożone.

Próbujmy rozłożyć! Najpierw: to mowa o chmurze, to jedno, potem o kroplach, to drugie, w końcu o kwiatku, to trzecie zdanie. Można je było złożyć w całość, bo wszystkie trzy razem mówią o tem, co się dzieje, gdy deszcz pada.

Rozpoznawanie zdań złożonych w tekście znanej czytanki oraz próby ich rozkładania lekcję zakończą.

Rozkładanie zdań złożonych, spotkanych w czytance, ta potroszę niszczycielska, bo piękno mowy psująca praca, dzieciom, tym „osławionym psujakom“ daje satysfakcję.

Zwracam uwagę, że nauczyciel zdania takie wyszukać musi sam, poprzednio, w tekście czytanki, bo przecie muszą to być zdania współrzędnie złożone; z podrzędnie złożonemi nie da sobie rady taki mały lingwista z II oddziału.

Ta twórcza praca składania zdania i poniekąd niszczycielska rozkładania zdań pobudzą obserwację mowy, zainteresują tego małego twórcę i niszczyciela, zmuszą do powtarzania tych obu wręcz odmiennych czynności.

A o to nam przecie idzie; bo nie wykucie reguł gramatycznych ugruntuje poznanie mowy i umiejętność jej użycia, ale rozbudzona zdolność obserwacji mowy powiedzie do poznania, umiejętności użycia, do świadomego umiłowania i strzeżenia tego wielkiego, bezcennego skarbu, jakim jest język ojczysty.

Lwów. Antonina Fąfarówna.

SPRAWY SZKOLNE ZAGRANICĄ.

STANY ZJEDNOCZONE.

NAUCZANIA PRZY POMOCY RADJOFONJI. Myśl organizacji nauczania przy pomocy radjofonji rzuciły władze szkolne w New Yorku w dniu 13 lutego 1923. Po stosunkowo krótkotrwających pertraktacjach z Towarzystwem Radjotechnicznem „Radio—Corporation of America“, oddaje to ostatnie swoją stację nadawczą w New-Yorku, znak wywoławczy W. L. Z. do użytku władz szkolnych. Specjalny Wydział nauczania drogą radjofoniczną wydaje przy pomocy powyższej stacji całkowity program wykładów każdego dnia godz. 14,00, a dalsza praca pedagogiczna odbywa się z biura dr. Etingera.

Przy ustawieniu programów w pierwszym rzędzie są uwzględniane nauki szkolne przystosowane dla szerokich warstw słuchaczy, którzy ze szkół wogóle nie korzystali. Dziś przedstawia się szkolnictwo radjofoniczne amerykańskie imponująco a Dr. Ettinger może być z rezultatów dumny. Przy otwarciu tej nowej placówki powiedział dosłownie:

„Dzięki pomocy i współpracy Towarzystwa „Radio-Corporation of America“, dano nam możność rozpowszechniania krótkich odczytów wychowawczych. Pomoc ta jest tem większa, że w czasie pracy naszej stacji nadawczej, wszelkie inne celem umożliwienia dobrego i wyraźnego odbioru nie będą zupełnie względnie tylko w małych rozmiarach czynne. W tem nowem dla nas przedsięwzięciu radjofonicznem widzę wspaniałą okazję zużytkowania pracy w szkołach również dla tych, którzy pozostają w domach. W szczególności chciałbym umożliwić każdemu nauczycielowi wygłaszania swych lekcyj i odczytów o znaczeniu wychowawczym do szerszego audytorjum, wreszcie by dać nawet uczniom pozostałym w domu możność zrozumienia tematu wzgl. przygotować ich do odpowiedzi na pytania stawiane w szkole.

Program przewiduje różne fazy wychowania. Między innemi będą dawane lekcje muzyki, śpiewu i deklamacji, odczyty, wiadomości geograficzne itp. Także matematyka i nauki przyrodnicze znajdą należne im miejsce w programie. W szczególności podczas wakacyj mają uczniowie mieć możność należytego wykorzystania dni wolnych do dalszego kształcenia się.

Wyrażam swe życzenie, aby w czasie jak najkrótszym poszły za przykładem New-Yorku także miasta europejskie, by przyczynić się w ten sposób do rozbudowy przez nas zapoczątkowanych prac dla dobra ludzkości.“

Polska, posiadająca liczne masy analfabetów, winna z powyższego wyciągnąć wnioski. Może i u nas znajdzie się drugie Tow. Radio-Corporation i drugi Dr. Ettinger!

CZECHOSŁOWACJA.

HLAVKOVY STUDENTSKE HIBJE. Fil. i techn. Józef Hlávka (1831—1908) zapisał wszystek swój majątek fundacji „Nadáni Josefa, Marie a Zdenhy Hlávkovych“, której przekazał jako zadanie: wspierać Czeską Akademję nauk, literatury i sztuki, Instytut gospodarstwa narodowego i Dom Akademicki dla uczniów wszechnicy i techniki praskiej, nazwany od jego imienia „Hlávkovy koleje“. Fundacją zarządza miasto Praga. Po rozszerzeniu Spolku r 1921 wchodzą do kuratorjum i reprezentanci reszty członków. Przewodnictwo spoczywa w rękach każdorazowego primatora Pragi, będącej poniekąd protektorką instytucji i władzą nadzorczą, kontrolną.

Hlávkovy koleje to piękny gmach, prawie pałac. Zbudowany został w r. 1904 na miejscu starego więzienia świętowacławskiego. Urządzenie jest kulturalne; bibljoteka domowa posiada już 9 000 tomów, tworzą ją dzieła naukowe i utwory piękna; w czytelni jest 100 czasopism różnojęzycznych, w tem do 30 zawodowo-naukowych. W bibljotece podręcznej są dzieła encyklopedyczne. Wychowankowie mają do dyspozycji dwa fortepiany w sali muzyczno-śpiewnej i kilka innych instrumentów ze zbiorem nut. Prawie co roku mają zorganizowany własny chór, a nawet zespół orkiestralny. Nie braknie i bawialni z bilardami. Wszystkiem zarządza bezpośrednio młodzież sama. Wszyscy młodzi obywatele akademiccy zasiadają przy wspólnym stole, gdyż intencją twórcy i ofiarodawcy było wychować młodzież społecznie.

Ideą pobudzającą i przewodnią myślą fundatora było zachować i rozwinąć dla narodu talenty i genialne umysły, któreby z braku warunków materjalnych przepadły. Przyjmowani bywają najubożsi z ubogich, ale zdolni. Obok ubóstwa warunkiem przyjęcia jest świadectwo dojrzałości z odznaczeniem, a w ciągu studjów postępy o 100% wyższe, niż się wymaga do zupełnego uwolnienia od opłaty szkolnej. Aby wysiłek w pracy podtrzymać w studentach, o przyjęcie prosić muszą co semestr i dowody swej pracy składać. Nadto wymaga się od nich świadectwa o postępach z konwersacji i szermierki.

Oprócz miejsc wolnych (z ogólnej fundacji utrzymywanych), są jeszcze miejsca fundacyjne (ze specjalnych zapisów). Kto złoży najmniej 10.000 kor. dla Spolku, funduje jedno miejsce, nazwane jego nazwiskiem i ma prawo określić, dla jakich kandydatów, skąd pochodzących i co studjujących owo miejsce przeznacza. Te miejsca (jest ich obecnie 90) są korzystniejsze, gdyż opłaty dodatkowe są niższe lub równe zeru, zależnie od wysokości fundacji. Instytucja bowiem daje mieszkanie z ogrzewaniem i oświetleniem, a za strawne i pranie muszą płacić (dziś do 100 koron, około 25 zł). Po wojnie skutkiem przewalutowania koron austrjackich na czeskie, państwo użycza subwencji kolejowej w wysokości 40% wydatków. Nadto na odnowienie budynku, naprawę i dopełnienie inwentarza wydał rząd jednorazowo 200.000 koron.

Przez 20 lat dotychczasowych korzystało 1 600 studentów z czeskiej wszechnicy i techniki. Tyle talentów wypielęgnowano narodowi — dzięki wielkiemu patrjocie. Mgr.

CZASOPISMA*)

JUTRO POLSKI Miesięcznik młodzieży szkolnej. Redaktor naczelny: Henryk Teleżyński. Adres Redakcji: Warszawa, Jasna 19. Rok III. 1925.

MŁODOŚĆ Czasopismo młodzieży polskiej. Redaktor naczelny: Józef Rajski. Adres Redakcji: Łódź, Szkolna 13 m. 8. Rok I. 1925.

MÓJ PRZYJACIEL Ilustrowane czasopismo dla młodzieży. Redaktor: Jerzy Felsenhardt. Adres Redakcji: Warszawa, Bielańska 5. Rok II. 1925.

OŚWIATA POLSKA (O P) Organ wydziału wykonawczego polskich towarzystw oświatowych. Redaktor: Józef Stemler. Adres Redakcji: Warszawa, Marszałkowska 153 m 6. Rok II. 1925.

POLSKA OŚWIATA POZASZKOLNA (P O P) Dwumiesięcznik Związku Nauczycielstwa Szkół Powszechnych poświęcony sprawom oświaty dorosłych. Redaktor: Dr. Eustachy Nowicki. Adres: Warszawa, Marszałkowska 123. Rok II. 1925.

WIADOMOŚCI MUZYCZNE Czasopismo Warszawskiego Związku Muzyków. Redaktor: Edward Wrocki. Adres Redakcji: Warszawa, Warecka 15. Rok I. 1925.

*) W uzupełnieniu spisu, podanego w poprzednich numerach „P. S.",

PRZEGLĄD CZASOPISM.

PEDAGOGIKA.

* * *: Z zazadnień pedagogicznych. (O szkołę twórczą. Z zagadnień szkoły jednolitej. O podręcznik sztuki czytania.) M. P. 1925, marzec 78—82.

WYCHOWANIE.

Ks. Z. Bielawski: Pielęgnowanie modlitwy w wychowaniu religijnem. M. K. i W 1925, luty 49—63, marzec 112—122.

Dr. P. Hrabyk: Pedologja jako podstawa wychowania i nauczania. (Dokończenie.) P 1925, luty 1—5.

T. A. Koziara: Warunki psychologiczne wychowania społecznego w seminarjum nauczycielskiem. R P 1925, marzec 85—90 i S i N 1925, marzec 65—71.

A. Krzemień: Wychowanie przez żywe słowo. O P 1925, zeszyt II 130—134.

Ks. J. Pewniak: Cele i przeszkody wychowania młodzieży żeńskiej. Przewodnik Społeczny 1925, marzec 249—257.

A. Sosenkiewiczówna: Wychowanie obywatelskie w szkole powszechnej Ż Sz 1925, marzec 114—117.

F. Znaniecki: Szkice z socjologji wychowania. (IV. Przygotowanie jednostki do jej funkcji społecznej.) R P 1925, marzec 57—70.

C. R. Żulińska: Wychowanie religijne w wieku przedszkolnym. W P 1925, luty 5—6.

FILOZOFJA.

R. Minkiewicz: Wiedza — dogmat czy wiedza — stawanie się. P O P 1925, styczeń—luty 5—22.

ORGANIZACJA SZKOLNICTWA.

J. Bałaban: Szkoła w Polsce i jej organizacja. (Ciąg dalszy.) N L 1925, marzec 3—12.

HIGJENA.

K. Chmielewski: W sprawie wychowania fizycznego. P 1925, marzec 5—7.

Doc. Dr. T. Janiszewski: O znaczeniu pielęgnowania zdrowia młodzieży wyższych uczelni. R P 1925, marzec 70—81.

Dr. W. Osmólski: Wiek a potrzeba ruchu. W P 1925, luty 1—4.

Prof. Uniw. Eug. Piasecki: Wychowanie fizyczne w Polsce przedrozbiorowej. W F 1925, styczeń—marzec 1—17.

NAUCZYCIEL.

Pisarz Nauczyciela Ludowego: Nauczyciel szkół powszechnych a średnich. (Paralela.) N L 1925, marzec 1—3.

DZIECKO.

F. Papiewski: Obraz dziecka histerycznego. S i N 1925, marzec 81—86.

JĘZYK POLSKI.

A. A. Kryński: Język ojczysty i cudzoziemskie przymieszki. Życie Urzędnicze 1925, zeszyt II, 110—115.

W. Nowicki: Nasze elementarze. (Ciąg dalszy.) Ż SZ 1925, marzec 89—95.

MATEMATYKA.

Wł. Borejko: Nauczanie matematyki a zagadnienie przeciążenia. S T 1925, marzec 189—193.

Z. Żukiewiczowa: Ćwiczenia liczbowe z dziećmi w wieku przedszkolnym. W P 1925, luty 7—10.

GEOGRAFJA.

K. Staszewski: Szkoła a krajoznawstwo. S i N 1925, marzec 71—76.

RYSUNKI I ROBOTY.

M. Bronówna: Nauczanie rysunków w szkole powszechnej. S i N 1925, marzec 76—80.

J. Tor: Przyczyny dotychczasowego słabego stanu nauki rysunków w szkołach powszechnych. Sz 1925, zeszyt II—III 25—30, zeszyt IV 59—64.

* * *: Roboty z gliny w szkole powszechnej. M P 1925, marzec 74—76.

ŚPIEW.

R. Gnusowa: Jak śpiewać z dziećmi. W P 1925, luty 10—11.

LEKCJE.

K. Guńka: Sobieski pod Wiedniem. M P 1925, marzec 76—77.

RÓŻNE.

K. Berk: Czasopisma dla naszych dzieci. M K i W 1925, luty 63—67.

K. B.: Sprawa misyjna. M K i W 1925, marzec 128—133.

J. Dmochowski: Podstawy finansowe organizacyj społeczno-oświatowych. O P 1925, zeszyt II 116—119.

J. Kopczyński: Prawa emerytalne funkcjonarjuszów państwowych. Życie Urzędnicze 1925, zeszyt II 97—110.

K. Króliński: Literatura dla dzieci i młodzieży ze stanowiska moralnego M K i W 1925, marzec 123—128.

G. Morcinek: Obraz w szkole. (Ciąg dalszy.) M P 1925, marzec 65—74.

Ks. Dr J. Ruchlicki: Sumienność. M K i W 1925, marzec 97—108.

St. Rymar: Stan naszej oświaty w cyfrach. SZ 1925, zeszyt II—III 35—43, zeszyt IV 65—73.

M. Siciński: O opiekę dla młodzieży kształcącej się w zawodach praktycznych. SZ 1925, zeszyt II—III 31—35.

T. Szczerba: Do źródeł szkoły pracy SZ 1925, zeszyt IV 57—59.

J. Szpunar: Czy potrzebny jest kierownik szkoły ćwiczeń? P 1925, marzec 11—12.

St. Szymański: W sprawie podziału godzin. S T 1925, marzec 187—189.

T.: Kartki z życia. (Bigoterja.) N L 1925, marzec 13—16.

A. Urbański: Pismo „gotyckie" czy „łacińskie". SZ 1925, zeszyt IV 73—74.

WYCINKI.

Likwidacja analfabetyzmu w Polsce.

Dostęp do książki, do idei społecznych, etycznych, rozszerzenie horyzontów myślowych, jest najlepszem lekarstwem na absenteizm społeczny, na brak patrjotyzmu i kultury.

Urządzone przez Polską Macierz Szkolną kursa oświatowe miały to właśnie na celu. Wynik pracy P. M. S. w tej dziedzinie przedstawia się imponująco.

Na kursy urządzone w 14 miejscowościach uczęszczało 2 159 osób. Wśród nich było duchowieństwo, inteligencja miejscowa, ziemianki i w przeważającej liczbie nauczyciele ludowi.

Tematy wykładów były następujące: zadania pracy oświatowej w Polsce współczesnej, metodyka pracy oświatowej, metodyka pracy przygotowawczej do wykładów popularnych, technika i estetyka wymowy, bibljoteczki i czytelnie, organizacja młodzieży, pokaz wydawnictw, ogród przy szkole i domu.

Kursy te dały pewne przygotowanie, a zarazem zachętę ideową do podjęcia pracy nad tworzeniem kursów dla dorosłych, czwórek oświatowych itd.

P. M. S. projektuje jeszcze urządzenie II typu kursów dla kierowników czytelni i bibljotek i III typu dla kierowników teatrów amatorskich. („Rzeczpospolita".)

Jak opiekowano się dzieckiem w starożytności?

Prawie u wszystkich narodów kulturalnych starego świata stwierdzić można conajmniej pierwociny opieki nad dzieckiem. Wprawdzie trudno nieraz odróżnić przepisy higjeniczne od religijnych, gdyż nie było tu ścisłej granicy, tem więcej, że księża wykonywali kult religijny i jednocześnie pełnili obowiązki lekarzy. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że już w starym świecie znano cały szereg przepisów dotyczących higjeny niemowląt; nawet opieka nad matką w ciąży nie była obca narodom starożytnym.

Obaj wielcy ustawodawcy greccy — tak Lykurg jak Solon — podkreślają w ustawach swych wyraźnie, że wychowaniem dziecka tak pokierować należy, by z niego wyrósł dla ojczyzny dobry żołnierz i dzielny obywatel. Nawet znany barbarzyński zwyczaj umieszczania dzieci słabowitych w górach Taygetos i skazywanie ich tem samem na śmierć wskutek zimna i głodu, wychodził z całkiem błędnego założenia, że skazywanie jednostek słabych na śmierć leży w interesie państwa. Z motywów państwowo-twórczych, aczkolwiek źle zrozumianych, płynął również przepis, dotyczący przekazywania dziecka z chwilą ukończenia 6-tego roku życia zakładom państwowym celem publicznego wychowania młodzieży greckiej. Powszechnie znanym jest fakt, że wychowanie fizyczne stało w Grecji na wysokim poziomie. Znane już były przepisy dotyczące harmonijnego kształcenia ciała i duszy wedle zasady: mens sana in corpore sano, w zdrowem ciele zdrowy duch. Pamiętano również o gimnastyce dla dziewcząt, wychodząc z założenia, że gimnastyka przyczynia się do wychowywania ich na przyszłe zdrowe i tęgie matki. W ustawodawstwie uwzględniono nawet sieroty, nakreślono prawa i obowiązki opiekuna — epitropos — który opiekował się pupilem swym aż do 18-go roku życia. Obowiązkiem opiekuna było starać się o utrzymanie i wychowanie poleconego mu dziecka, w przeciwnym bowiem razie wytaczano mu skargę przed sądem.

Platon i Arystoteles natomiast, badając stosunek dziecka do społeczeństwa, kładą fundament pod przyszłą naukę o higjenie rasy i o całej medycynie społecznej.

Za czasów rozkwitu państwa rzymskiego higjena stała wogóle wysoko. Cesarz Caracalla pobudował wspaniałe łaźnie z centralnem ogrzewaniem glinianem, gmach tak wielki, że zaledwo zmieściłby się na dzisiejszym naszym Placu Wolności. Aczkolwiek w znacznej mierze dziś zniszczony, daje jednak dostateczne pojęcie królewskich zaiste łaźni, urządzonych z niebywałym na świecie przepychem. Olbrzymie sklepienia, posadzka z cudownej mozaiki, osobne sale do gimnastyki, osobne do gier, osobne czytelnie, sale dla przedmiotów sztuki, fontanny, trawniki, olbrzymie pływalnie otoczone przepięknemi salami. Jednem słowem: szczyt przepychu, wdzięku i harmonji. Tam kąpała się młodzież rzymska, tam ćwiczyła i prężyła mięśnie swe, tam kształciła się w najrozmaitszych sportach, tam biorąc kąpiele słoneczne słuchała wykładów i nauk wielkich swych filozofów.

Prawa ojcowskie wobec dziecka sięgały w starym świecie bardzo daleko. Ustawodawstwo wyraźnie stwierdza, że infans nondum homo, dziecko jeszcze nie jest człowiekiem. Nie może to nas zresztą dziwić; wszakże w Polsce brali lekarze honorarja za rady lekarskie udzielane dorosłym. Nie uchodziło jednak wtenczas brać za leczenie dzieci. („Kurjer Poznański".)

Propaganda humoru i radości życia.

Tysiąc przyczyn złożyło się na to, że niemasz pogody w naszem społeczeństwie. Niema bowiem środków tak cudownych, które mogłyby odrazu zmienić usposobienie jakiejkolwiek społeczności ludzkiej, niema takich wydarzeń radosnych, któreby na ludzi, na narody całe, działały z taką mocą błogosławioną i twórczą, z jaką działa słońce na roślinę. Może niejedno jeszcze pokolenie odbędzie swoją na ziemi wędrówkę, zanim w Polsce narodzi się więcej uśmiechu i radości życia.

Polska nie uśmiechnęła się jeszcze w sercach, sumieniach i oczach miljonów Polaków, nie uśmiechnęła się tak, żeby w nich wyczarować inny stosunek do życia. Zapewne dlatego, że największemu szczęściu: wskrzeszeniu niepodległości ojczyzny, towarzyszy olbrzymi trud w budowaniu i umacnianiu państwa, walka z tysiącem przeciwności wewnętrznych i zewnętrznych, w epoce politycznego i socjalnego prowizorjum świata, w czasie wciąż działającej energji wielkiej burzy dziejowej, w latach przełomu, tak trudnego dla ludzi i narodów. Dobrze mówił Kołłątaj: „My siejemy ze łzami, pokolenia przyszłe zbierać będą z radością". Mamy prawo dziś powtórzyć te słowa, sprawiedliwie oceniając mozół powszechny naszych dni.

Lecz jeśli nie dla nas samych, dla naszego dobra, to w imię przyszłości trzeba zwalczać wszystko to, co sztucznie podtrzymuje naszą ponurość, bowiem pomniejsza ona rozmach każdej pracy twórczej. Łez wszystkich nie zdołamy osuszyć, ani wielu cierpień usunąć, ani usposobienia natychmiast przeistoczyć, lecz możemy unicestwić jakąś zaiste propagandę smutku i to właśnie w chwilach, kiedy mogą i powinny panować radość i wesele. Trzeba takie chwile uratować, trzeba wyzwolić je z pod niedobrych sugestyj.

Piszę te słowa na wieść o bardzo znamiennym i doskonałym zamiarze zmiany dotychczasowych form obchodu święta narodowego 3-go maja.

Wszędzie na świecie jest dużo trosk i cierpień, ale wszędzie też dzień święta narodowego jest dniem zabawy. Można już dzisiaj otwarcie po-

wiedzieć, że nasze ostatnie trzeciomajowe pochody nosiły piętno niewoli i szła z nich jakaś pogrzebowa żałość. Niejeden cudzoziemiec dziwił się, że tak właśnie wygląda święto narodowe w niepodległej Polsce.

Dziś Prezydent Rzeczypospolitej daje sygnał do reformy tego dnia. Dobra zmiana. („Kurjer Polski".)

Reforma obchodu 3 Maja.

Dotychczas utarł się pewien szablon obchodów 3-go maja: nabożeństwo uroczyste, poczem pochód narodowy, t. zw. manifestacja sił narodowych. Forma ta spowszechniała i przybierała charakter sztuczny i męczący. Trzeba było po kilka godzin trzymać delegacje stowarzyszeń oraz młodzież szkolną na ulicach.

Pan Prezydent Rzeczypospolitej zainicjował dlatego zmianę formy obchodu uroczystości 3-go maja, pragnął bowiem, aby dzień 3 maja był odtąd istotnie świętem ogólno-narodowem. Aby się w tym dniu bawił lud polski miejski i wiejski w najrozleglejszem pojęciu. Niech w całym kraju tętni w dniu 3-go maja radość i życie.

Przeprowadzeniem tej myśli zajęło się Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Szczegółów ściślejszych jeszcze nie ustalono. Ustalą się one zapewne same i nie odrazu.

Otóż szkicowe, według dotychczas przemyślanych projektów, są takie:

Do południa zorganizuje obchody rząd i wojsko. Ogłaszane będą konkursy i turnieje 3-go maja, w dziedzinie pracy fizycznej robotnika miejskiego, w zakresie rolnictwa i hodowli, rybołóstwa; a więc za najlepszy plon z roli czy z fermy mlecznej, za najlepszy przedmiot, wykonany przez rzemieślnika lub robotnika.

Dalej — konkursy w zakresie sztuki, sportów.

Może później w innych dziedzinach.

Nagrodą będą srebrne medale 3-go maja, ofiarowane przez p. Prezydenta.

W poszczególnych miastach po wręczeniu nagród, będą się odbywały triumfalne defilady, na udekorowanych wozach zwycięzców w konkursach. Będzie w nich uczestniczyło wojsko, orkiestry. Może tu być zastosowana szeroka pomysłowość dekoracyjna. Może z czasem wytworzą się wozy alegoryczne grup, jak w Paryżu 14-go lipca, w Nizzy na półpoście.

A po południu ma być zabawa pospólna — dla wszystkich. Na placach publicznych orkiestry i chóry, od zmroku ognie sztuczne. Niechaj każdy bawi się, jak chce i umie. Może słuchać muzyki, może śpiewać, może tańczyć. Młodzież szkół wyższych w miastach uniwersyteckich, będzie powołana do pomocy, aby zachęcać lud do tańca.

Chodzi dalej o to, aby w tym dniu udostępnići jak najszerzej teatry, koncerty, muzea, wystawy. Jeśli nie bezpłatnie, to choć po cenach bardzo niskich. Choć dla utrzymania charakteru należałoby właśnie w tym dniu zdemokratyzować wszystkie przybytki sztuki i otworzyć ich podwoje bezpłatnie zupełnie.

Projektowane są też popisy publiczne na placach czy w parkach artystów scenicznych i estradowych — od koryfeuszów sceny do tych, którzy dopiero próbują swych lotów. („Postęp".)

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: POZNAŃ, UL. RÓŻANA NR. 4a.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Polskiej T. A. w Poznaniu.